



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.
México

Moore Hanna, Pauline; Narciso Sánchez, Esther

Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, 2011, pp. 1197-1225

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MODELOS EPISTÉMICOS DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

PAULINE MOORE HANNA / ESTHER NARCISO SÁNCHEZ

Resumen:

Este estudio explora el empleo de tres modelos epistémicos de lectura (transaccional, transmisión, translación) (Schraw y Bruning, 1996; Peredo Merlo, 2003) y su relación con la asiduidad lectora de 15 estudiantes universitarios mexicanos. Se categorizó a los sujetos con base en la información proporcionada mediante entrevistas semiestructuradas y reportes verbales. Los resultados sitúan a la mayoría de los informantes en el modelo transaccional, el cual favorece la comprensión del texto. El surgimiento de esquemas mixtos indica la emergencia de etapas de transición entre los modelos. Un análisis posterior reveló que otras características de acercamiento al texto como frecuencia de lectura, variación en estrategias, personalización y crítica del texto compartidos por los sujetos, se relacionan con los modelos y confirmarían la existencia de las epistemologías. Finalmente, se analizan las implicaciones didácticas.

Abstract:

This study explores the use of three epistemic models of reading (transactional, transmission, translation) (Schraw and Bruning, 1996; Peredo Merlo, 2003) and their relation with the reading assiduity of fifteen Mexican university students. The individuals were characterized, based on information provided through semi-structured interviews and verbal reports. The results situate most of the respondents in the transactional model, which favors reading comprehension. The emergence of mixed systems indicates the appearance of stages of transition between models. A subsequent analysis reveals that other characteristics of approaching the text, such as frequency of reading, variation in strategies, and personalization and criticism of the text, are related to the models and would confirm the existence of epistemologies. Lastly, an analysis is made of the didactic implications.

Palabras clave: alfabetización, comprensión de lectura, educación superior, estilos cognoscitivos, metacognición, México.

Keywords: literacy, reading comprehension, higher education, cognitive styles, meta-cognition, Mexico.

Pauline Moore Hanna es coordinadora de Estudios Avanzados de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Jesús Carranza s/n casi esq. con Venustiano Carranza, col. Universidad, 50130, Toluca, Estado de México, México, CE: paulinelenguas@gmail.com

Esther Narciso Sánchez es egresada de la licenciatura en Lenguas, Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. CE: esther_ns9@hotmail.com

Introducción

La habilidad lectora es clave para entrar al mundo moderno. El sistema educativo de cualquier país tiene como objetivo central el acceso a la educación y la cultura a través de los libros y textos. Leer abre las puertas al conocimiento a través del estudio independiente: es la lectura la que permite romper el vínculo de dependencia entre el alumno y el maestro. A pesar de una investigación intensa en el área de la comprensión de lectura, todavía hay bastante vaguedad en cuanto a cómo se desarrolla esta habilidad. Se ha estudiado detalladamente el proceso de alfabetización inicial en lengua materna (Adams, 1990; Teale y Sulzby, 1986; Galda y Cullinan, 1991), al igual que se han realizado investigaciones sobre los lectores expertos (Pressley y Afflerbach, 1995). Sin embargo, hay relativamente pocos trabajos sobre las etapas intermedias para profundizar nuestro conocimiento del proceso de desarrollo del lector como tal, incluyendo sus creencias acerca de la actividad lectora. Son excepciones los trabajos realizados sobre los modelos epistémicos de acercamiento al texto de Wineburg (1991), así como el de Schraw y Bruning (1996), además de los referidos a la identidad lectora de Peredo Merlo (2003).

El presente estudio pretende describir cómo las creencias de estudiantes universitarios mexicanos acerca de su papel como lectores están relacionadas con las categorías epistémicas presentadas por Schraw y Bruning (1996); asimismo, procura establecer cuáles factores determinan la variación en cuanto al modelo epistémico que predomina en el lector. El estudio en este campo puede arrojar resultados relevantes para la docencia y guiar en el diseño de materiales instruccionales para acelerar el proceso.

Modelos epistémicos del texto

La antropología cognitiva se plantea la pregunta, ¿qué se necesita saber para funcionar aceptablemente como miembro de la sociedad? De acuerdo con esta corriente, la cultura es el conocimiento que comparten los integrantes de una sociedad. Esta nueva perspectiva sustituye a las costumbres, artefactos y tradiciones orales del pueblo, de una definición más tradicionalista, con los conocimientos que deben tener los miembros de esa sociedad para actuar, fabricar cosas e interpretar la realidad de la manera en que lo hacen. Es decir, reemplazan el concepto materialista de la cultura con uno centrado en la organización cognitiva de los fenómenos materiales que conforman la evidencia externa de su existencia (Tyler, 1969).

Para participar exitosamente en nuestras actividades habituales, los seres humanos construimos nuestro pensamiento con base en teorías informales que clasifican y ordenan a nuestras experiencias. En la literatura, éstas son llamadas esquemas, guiones, teorías o modelos *folk*, entre otros términos (Schank y Abelson, 1977; D'Andrade, 1987; Holland y Quinn, 1987). Estas teorías representan el conocimiento de las personas sobre la estructura estereotípica de los eventos que conforman sus vidas. Un modelo *folk* parte de los entendidos del sentido común que las personas ocupan cotidianamente y se contrastan con otros modelos de tipo más especializado o científico.

Una de las diferencias principales en este sentido es que aunque podamos utilizar un modelo *folk* para cumplir con nuestros propósitos, no podemos describirlo. Lo anterior parece indicar que se trata de un conocimiento procedimental más que uno declarativo; es decir, el sujeto se centra en cómo hacer las cosas y no en saber cómo funcionan u operan (D'Andrade, 1987); a causa de su informalidad implícita, en ocasiones presentan inconsistencias internas y comúnmente somos incapaces de explicitar las leyes e hipótesis que las componen. No obstante estos obstáculos, los modelos nos sirven para interpretar las acciones de las personas que nos rodean y tomar decisiones sobre las nuestras.

Estos modelos se comparten ampliamente en la sociedad, con el resultado de que grupos sociales tienen en común ciertos modelos culturales. No obstante, también se reconoce la posibilidad de que otros modelos alternos operen en la misma sociedad de manera paralela (Holland y Quinn, 1987). De acuerdo con la antropología cognitiva, cultura es cognición, por lo que podemos suponer que estos modelos también sirvan para describir otras actividades cognitivas que no hemos considerado tradicionalmente parte de la cultura. Un ejemplo de lo anterior es la lectura. Como acto cotidiano, es probable que usemos esquemas que nos ayuden a estructurar nuestras experiencias con esta actividad.

Una aportación importante a la descripción de estos modelos es el trabajo de Schraw y Bruning (1996), quienes citan investigaciones sobre cómo las creencias del lector afectan la forma en que lee, incluyendo el efecto de creencias sobre la propia capacidad lectora, la estructura de los textos, la percepción de la credibilidad del mensaje, las ideologías personales y las intenciones del lector (Shell Murphy y Bruning, 1989; Athey, 1985; Mathewson, 1994). Los autores concluyen que el lector trae al texto un conjunto de creencias sobre

su papel, una especie de modelo mental del proceso de lectura que Schraw y Bruning (1996) nombran *epistemología del texto*; término acuñado por Wineburg en 1991.

Las epistemologías se construyen con base en las creencias y actitudes acerca de los textos y la lectura de otros miembros de la comunidad, por la propia identidad lectora (de acuerdo con Peredo Merlo, 2003:2, cada lector formará su identidad lectora “producto de una serie de mitos, valores y concepciones que las personas van formando y que se sostiene en una narración, donde la lectura juega un papel en determinados episodios de la vida”) y por el contexto social situado de cada acto de lectura. Así, cada lector tendrá su propia epistemología del texto que varía de acuerdo con su formación y experiencias de vida en general, permitiendo la coexistencia en una sociedad de diversos modelos epistémicos. Investigaciones anteriores se han centrado en comparaciones entre lectores con amplio conocimiento previo del tema y mucha experiencia, en contraste con aquellos menos experimentados. Por ejemplo, Wineburg (1991) comparó la forma de leer un texto breve sobre la Guerra Civil entre profesores de historia y estudiantes de preparatoria. Su análisis revela diferencias importantes en su acercamiento al texto que parecían reflejar el incremento en la madurez cognitiva del lector. Inspirados en este estudio Schraw y Bruning (1996) analizaron el comportamiento de 154 universitarios durante la lectura de un artículo corto sobre la Guerra en Kuwait y su impacto ambiental en relación con tres modelos epistémicos: de transmisión, translación y transaccional. Aseguran que cuando un lector se compromete con una epistemología del texto en particular, lo hace también con el sistema de estrategias interpretativas que acompañan a la epistemología, lo que puede resultar en formas radicalmente distintas de abordar la lectura (Schraw y Bruning 1996:290).

Otros estudios comparan lectores de diferentes edades, en los que su historia de vida produce ciertas conexiones que les permiten interpretar el texto de diversas formas. Peredo Merlo (2003) encontró que sus informantes construían el significado del texto de acuerdo con reminiscencias autobiográficas en algunos pasajes de la lectura. A continuación se enunciará el concepto de significación y el papel que se concibe para el lector en cada uno de estos modelos epistémicos.

El modelo de transmisión se basa en la suposición de que el significado se transmite directamente del autor al lector. Así, el lector se convierte

en un receptor pasivo, cuyo objetivo principal es extraer el significado intencionado por el autor del texto más que construirlo activamente. Este esquema se acerca a la teoría clásica de la comunicación de Weaver y Shannon (1963). En ésta, el texto se concibe como una especie de conducto a través del cual pasa, con relativamente poca modificación, el mensaje del autor. Una manifestación típica de este lector es que el significado del texto se incluye de manera evidente (significado literal), pues no hay significados ocultos (interpretación) principalmente por la creencia que cualquier mensaje que desea comunicar el autor será de suficiente importancia para no ocultarse. De esta forma, cada lector entenderá lo mismo al leer el mismo texto y aquello que entiende cada uno coincidirá con la intención del autor.

El estudio de Wineburg (1991) aporta un ejemplo particularmente claro de cómo esta epistemología del texto afecta la manera en que el individuo aborda la lectura. Wineburg notó que a los estudiantes de preparatoria se les dificultaba ver cómo el texto les manipulaba para aceptar cierta perspectiva sobre los eventos presentados. Postula que no podían ver el subtexto en la lectura porque no creían que existía. Debido a que no consideraban posible que el autor tuviera la intención de manipularlos, tampoco buscaban las diversas pistas en el texto que ayudan al lector experimentado a evitar estos sesgos. Se limitaban a procesar los textos sin apropiarlos. Desde su perspectiva, el texto sigue perteneciendo al autor, lo cual los ubica en la categoría de lectores con el modelo de transmisión.

Por otra parte, en el modelo de translación, el lector considera que el significado reside en el texto, independientemente del intencionado por el autor o de la habilidad del lector para construir significados alternativos. De acuerdo con lo anterior, el trabajo del lector es decodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente en el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, el entorno cultural en que se redactó el texto o las intenciones del autor. Se puede esperar que este tipo de lector haga referencia a la existencia de un significado del texto sin considerar la posibilidad de otras interpretaciones y que otorgue importancia al contenido del escrito. Esto se evidencia a través de comentarios sobre lo aprendido del texto.

Podemos identificar estas creencias en los reportes de Bahloul (2002) sobre lectores que leen muy poco (1 a 9 libros por año); éstos mencionaron con frecuencia el término *decodificación*, que resulta una palabra

clave de adherencia a este modelo, y destacan la centralidad del texto en el significado. Bahloul (2002:103) señala, además, “que la lectura representa un trabajo arduo de concentración, o incluso, que no retienen nada de un título, ni del nombre de autor, ni tampoco de la trama novelesca o del contenido de la obra”. Agrega que a estos lectores les desagradan los impresos en fuentes muy pequeñas y que prefieren seleccionar los de letras de mayor tamaño.

El modelo transaccional se basa en la suposición de que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores, no obstante las intenciones del autor o el contenido textual. Bajo este modelo, los lectores interpretan un texto desde la perspectiva de sus propias metas y objetivos dentro de un contexto particular. Por ello, construyen el significado con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias lectoras anteriores y los objetivos de la situación actual. La descripción más puntual de este tipo de lector se encuentra en el trabajo de Pressley y Afflerbach (1995) cuando plantean la noción del lector *constructivamente responsivo*; éste responde de manera interactiva a la información en el texto con respecto a sus propósitos de lectura mientras activamente construye su significado.

El lector constructivamente responsivo evalúa profundamente la veracidad, credibilidad y relevancia del texto en relación con sus propósitos. De acuerdo con Schraw y Bruning (1996), en este modelo la lectura es un proceso inherentemente subjetivo más que un acto en el que el lector recibe el significado del autor o traduce su mensaje de manera objetiva. Pressley y Afflerbach (1995) señalan que los lectores expertos se involucran tan profundamente en la lectura de temas de su área de conocimiento que los comentarios sobre procesos de inferencia y el manejo del conocimiento previo pueden incluso parecer exagerados. Considerando este énfasis acerca del proceso interpretativo se esperaría que los lectores que utilizan este modelo se preocupen más por lo implícito del texto y que sean más hábiles o al menos más involucrados en la lectura entre líneas.

El estatus de estos modelos en el lector es implícito y no constituye una teoría de naturaleza científica. Esto tiene dos consecuencias importantes. En primer lugar, es posible que el mismo lector varíe su selección de modelo en respuesta al género de texto leído; dicha selección probablemente será motivada por sus propias creencias; puede considerar que mientras esté

bien responder emotivamente a la poesía, los textos académico-científicos tienen un significado único; por ende, abordará la poesía a través del modelo transaccional pero los textos científicos con un enfoque de translación. En segundo lugar, el mismo lector puede sostener más de una epistemología al mismo tiempo, es decir, puede ser mixta; algunas de sus creencias son de un modelo mientras que otras pertenecen a otro.

Existen algunos indicios de que hay una secuencia de creciente complejidad entre los modelos. Se ha encontrado que el transaccional favorece la comprensión del texto, mientras que el de transmisión lo limita (Wineburg, 1991; Pressley y Afflerbach, 1995). Por el orden en que Schraw y Bruning (1996) presentan los modelos, podemos suponer que el más sencillo es el de transmisión, seguido por el de translación y el más complejo es el transaccional.

Método

El objetivo de este estudio es describir los modelos epistémicos de la lectura de 15 estudiantes universitarios mexicanos. Se considera la población universitaria como interesante en cuanto al desarrollo de estos modelos, dado que estudios anteriores demuestran diferencias notables entre estudiantes de preparatoria y de profesionales. Se podría esperar que estas diferencias se empiecen a desarrollar durante los estudios profesionales de licenciatura. Sin embargo, también es posible que estos cambios tanto en la frecuencia de lectura como en la adherencia a distintos modelos epistémicos o uso de estrategias se den cuando el lector inicia la educación superior o, en el contexto mexicano, durante el periodo intensivo de lectura que corresponde a la redacción y presentación de la tesis profesional. A continuación una breve descripción de la metodología.

Escenario

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los informantes se reclutaron de la licenciatura en Lenguas en el periodo comprendido entre septiembre de 2005 y el mismo mes de 2006. La licenciatura tiene el objetivo de formar docentes y traductores en lengua inglesa. Las entrevistas y reportes verbales se llevaron a cabo en la oficina de la investigadora, profesora de tiempo completo de la Facultad referida.

Población

Se seleccionaron 15 informantes de la población de la Facultad de Lenguas de acuerdo con su interés a participar en el estudio, procurando incluir tanto a hombres como mujeres y a estudiantes de diferentes semestres para observar procesos de desarrollo. Cada participante eligió un pseudónimo para proteger su identidad, y sus datos generales se presentan en el cuadro 1.

CUADRO 1

Datos generales de los informantes del estudio

Lector	Género	Edad	Semestre
Alejandra	F	19	1
Erika	F	17	1
Paloma	F	28	1
Liliana	F	21	8
Sara	F	22	8
Luna	F	21	8
Lilia	F	29	10
Delia	F	23	10
Kika	F	23	10
Toño	M	19	1
Luis Enrique	M	18	1
Ángel	M	22	8
Sergio	M	22	8
Ricardo	M	32	8
David	M	23	10

La edad promedio de los informantes es de 23 años. La más joven es Erika, de 17, y el mayor es Ricardo de 32. Cinco de los participantes están en el primer semestre, seis en octavo y cuatro en el décimo. A pesar de los esfuerzos para asegurar un equilibrio en cuanto al género de los informantes, la mayoría son mujeres (9). Dado que la muestra no se hizo al azar, a

partir de los datos no se realizan generalizaciones sobre la población de la Facultad de Lenguas ni de la universidad pública mexicana.

Instrumentación

Para acercarnos a los lectores que informaron el estudio se utilizaron dos herramientas; una entrevista semiestructurada y un reporte verbal sobre la lectura de un texto en español. En la discusión anterior hemos aclarado que el lector no está consciente de su modelo epistémico lo que lleva a los autores (Wineburg, 1991; Schraw y Bruning 1996) a cuestionar la posibilidad de asignar modelo con referencia a datos de entrevistas. Argumentamos que, al contrario, dado que para poder manipular la información para representarse en una luz más positiva, el entrevistado tiene que estar consciente del rasgo que manipula. Dado que se trata de una teoría *folk*, es improbable que el informante pudiera manipular la información. Además, el diseño de la entrevista no considera la respuesta a preguntas directas sobre el modelo epistémico sino que la asignación del modelo se logra a partir del análisis del discurso de los informantes. En cualquier caso, para asegurar mayor robustez en el análisis, los datos de la entrevista se complementan con los reportes verbales.

La entrevista incorpora 14 preguntas que indagan los hábitos de lectura así como las actitudes y creencias respecto de la comprensión lectora de los participantes (ver anexo 1). Se inquirió sobre aspectos de hábitos de lectura, como motivos, tipos de textos leídos, frecuencia y gusto por esta actividad. En cuanto a las actitudes y creencias se preguntó sobre su concepto de lectura, el papel de la instrucción, el uso posterior del texto y la imagen de sí mismo como lector(a) (características positivas y negativas). Éstas últimas fueron las más reveladoras en cuanto a la epistemología del texto.

Además de la entrevista, se aplicó una técnica de reporte verbal, que son informes que se graban mientras el participante lee un texto y verbaliza sus pensamientos al mismo tiempo (Ericsson y Simon, 1987). Esta técnica no requiere mucho apoyo tecnológico y revela aspectos del procesamiento cognitivo del texto que no se observan mediante otras como las mismas entrevistas o aquellas más tecnológicamente demandantes como detectores de movimientos oculares (Pollatsek y Rayner, 1990:146). Tanto Schraw y Bruning (1996) como Wineburg (1991) utilizaron reportes verbales sobre la lectura para confirmar el modelo

epistémico del lector. Cabe señalar que los procedimientos de recopilación de estos informes siguieron las sugerencias de Ericsson y Simon (1987) y de Pressley y Afflerbach (1995). El lector interesado puede consultar con mayor detalle en Moore (2009).

Los informantes leyeron un texto en español de aproximadamente mil palabras (ver anexo 2). Previamente habían recibido entrenamiento extensivo en el manejo de la técnica. Una vez transcritos los reportes, se identificaron las estrategias utilizadas por los participantes y éstas se clasificaron de acuerdo con las categorías que se describen en el cuadro 2. Cabe señalar que algunas de las vocalizaciones de los informantes no contenían suficientes datos para identificar la estrategia utilizada, en este caso se excluyeron del análisis.

CUADRO 2

Categorización de las estrategias utilizadas durante los reportes verbales con respecto a los modelos

Categorías de estrategias de acuerdo con los modelos

<i>Traslación</i>	<i>Transmisión</i>	<i>Transaccional</i>
1. Repetición de segmentos de palabras	1. Comentarios que empiezan con "el autor dice..." o su equivalente	1. Comentarios acerca del estilo
2. Repetición palabra por palabra de segmentos de texto	2. Enfoque hacia la información que desea transmitir el autor	2. Respuestas afectivas al texto
3. Comentarios que empiezan con "el texto habla..." o su equivalente	3. Parafraseo de segmentos del texto	3. Comentarios acerca de sentimientos despertados por el texto
4. Enfoque hacia la información en el texto	4. Comentarios sobre la intención del autor	4. Establecer relaciones entre el texto y experiencia personal
5. Evidencia de búsqueda de un significado único	5. Comentarios sobre lo aprendido del texto	5. Establecer relaciones entre el texto y conocimientos previos
		6. Mención del propósito de lectura.
		7. Evaluación del interés del texto

Cabe señalar que los informantes no ocuparon exclusivamente estrategias relacionadas con los modelos que se les asignaron con base en los datos de las entrevistas. Sin embargo, la mayoría de las que utilizaron pertenecían al modelo señalado; sobre todo, fue notorio que los lectores transaccionales utilizaron una amplia gama de estrategias de las tres categorías.

Resultados

Se analizaron los datos obtenidos tanto en la entrevista como en los reportes verbales para asignar a cada lector en el perfil de alguno de los modelos epistémicos según las características establecidas por Schraw y Bruning (1996). En términos generales, cabe resaltar que la mayoría de los lectores se limitaron a comentar su lectura de los textos impresos que tradicionalmente se consideran lectura. Además, algunos señalaron que evitaban abordar el conocimiento distribuido en Internet. Los informantes se posicionaron en los modelos epistémicos esperados, pero también, se incorporaron en esquemas diferentes que fusionaban características pertenecientes a dos modelos. Más adelante se detallan las observaciones que se desprenden de estos resultados.

Epistemología del texto

Es difícil establecer con cuál modelo opera cada lector debido a que este conocimiento no es necesariamente consciente, por lo que preguntarle directamente sería inútil. Se analizaron las transcripciones de las entrevistas para identificar la expresión de creencias y actitudes correspondientes a uno u otro de los modelos en los lectores. Estos resultados se corroboraron con respecto al uso de estrategias (y su falta de uso) en la lectura de un texto en español con una metodología de reporte verbal. Se ubicaron a dos lectores con un modelo puro de transmisión (Sergio y Luis Enrique), dos que manifestaron creencias congruentes con el de translación (Erika y Sara) y seis en la categoría de transaccional (Toño, Lilia, David, Delia, Ricardo y Kika). Los demás mostraron esquemas mixtos. El modelo identificado para cada lector se presenta en el cuadro 3:

CUADRO 3

Modelo epistémico del texto por informante

Informante	Modelo
Sergio	Transmisión
Luis Enrique	Transmisión
Erika	Translación
Sara	Translación
Toño	Transaccional

CONTINÚA

CUADRO 3 / CONTINUACIÓN

Informante	Modelo
Lilia	Transaccional
David	Transaccional
Delia	Transaccional
Kika	Transaccional
Ricardo	Transaccional
Paloma	Transmisión/traslación
Ángel	Traslación/transaccional
Alejandra	Traslación/transaccional
Luna	Transmisión/transaccional
Liliana	Transmisión/transaccional

A continuación se explican algunas de las acotaciones que ayudaron a identificar el modelo epistémico que seguía el lector. Cuando la cita del informante proviene de los datos de las entrevistas se marca con cursivas, los comentarios que se utilizan de los reportes verbales aparecen en negritas para facilitar su identificación.

Transmisión pura

El informante más estereotípicamente representativo del modelo de transmisión fue Sergio. Describe la lectura como *un medio de comunicación entre el escritor y el lector* y la manera en que el autor puede llegar a *transmitirle conocimientos, sentimientos y emociones*. Sergio llega al punto en que niega tener conocimientos previos, comentando *para que yo pueda más o menos llegar a producir algo, lo primero que tengo que hacer es meter algo en mi cerebro*. Su modelo de transmisión se extiende hacia la escritura. Desde la perspectiva de Sergio, escribir textos le da la oportunidad de *expresar tus sentimientos a cuanta gente quieras, las veces que quieras y como quieras*. Se observa que esta postura deja poco lugar al lector de interpretar el texto.

Otro lector con características del modelo de transmisión es Luis Enrique, quien comenta que cuando no está de acuerdo con las ideas expresadas en el texto trata de ver el punto de vista del autor. Parafrasea frecuentemente secciones del texto y plantea sus interpretaciones como si fueran en la voz del autor, por ejemplo, **pues aquí también habla un**

poquito de lo que es el comercio de tiburones vivos para acuario, lo que es para con fines ornamentales, todo esto, o sea de adorno casi, casi. También coincide hasta cierto punto con el comentario de Sergio sobre la necesidad de la información que ofrece el autor, observando que la lectura le puede *dar ideas*. Cuando le gusta una lectura dice que le *atrapa el autor*. La importancia otorgada al autor y la información que tiene que ofrecer es indicativa de este modelo.

Para estos lectores el texto les habla y el mensaje que lleva no está abierto a la interpretación. Durante los reportes verbales se remiten a la voz del autor en el texto. Esto se puede ejemplificar con comentarios como **aquí está hablando de la explotación desmedida que se está haciendo a los tiburones ya que en la idea anterior del párrafo dice que están siendo sobre-explotados... integral me imagino que, que se refiere a que aquí sí es un poquito más consciente la pesca.**

Traducción pura

En esta categoría se identificaron dos lectores: Erika y Sara. Erika define la lectura como *analizar y entender un texto* y señala la importancia de *descifrar los signos escritos*. Durante el reporte verbal, con frecuencia ambas participantes tuvieron que repetir palabra por palabra oraciones completas, demostrando así su preocupación por descifrar correctamente el texto. Las dos mencionan que les cansa la lectura, sobre todo cuando la fuente de la letra es muy reducida. Entre los entrevistados solamente ellas mencionan directamente el tamaño de la letra. Erika complementa este comentario con la aseveración que las imágenes asumen un papel importante en su lectura para aclarar lo leído.

Ambos comentarios son reminiscentes de la descripción que provee Bahloul (2002) de los “poco lectores”. Otra característica compartida de Erika y Sara es hablar del texto en el sentido metafórico como si fuera un camino, por ejemplo, *no me pierdo en el sentido de la lectura, ¿a dónde iba?, ¿a dónde voy?* Desde la perspectiva del lector de traducción es el texto el que dicta el camino que se puede llevar, no será posible que el lector lo modifique ni debe errar por otros caminos de su propio invento. El siguiente comentario parece reflejar esta creencia: **aquí bueno, ya lo había mencionado antes, que tiene una gran demanda esto, sobre todo en el mercado asiático, por decir la comida china y todo ese rollo.**

Transaccional pura

Es un dato alentador que la mayor parte de los universitarios entrevistados para este estudio, que evidenciaba la operación de un modelo epistémico puro, se ubicaron en el modelo transaccional, puesto que éste favorece la comprensión de los textos. En esta categoría se clasificaron a Toño, Ricardo, Delia, Lilia, David y Kika.

Toño se distingue como un lector transaccional primordialmente por sus comentarios en cuanto a la interpretación personal del significado del texto. Por ejemplo, comenta sobre el propósito de la lectura que esto es *buscar darle un significado diferente a las palabras, tratar de entenderlo con mis propias palabras*. También refiere a cierto grado de selectividad en su lectura, mencionando que en ocasiones deja de leer un texto porque le parece poco importante para sus necesidades. Evidencia su evaluación constante de lo que lee en términos de su relevancia para él casi de inmediato en su reporte verbal sobre la lectura cuando comenta: **creo que va a estar un poco interesante nada más que va a estar un poquito largo**.

Otro estudiante en esta clasificación es Ricardo. Él hace hincapié en identificar claramente el propósito de la lectura antes de abordar el texto. Una vez que sabe para qué le va a servir selecciona su técnica para satisfacer sus necesidades de la manera más eficiente. Identifica el aprendizaje como el propósito central de la lectura diciendo *el conocimiento que me genera la lectura es valiosísimo*. Este uso del verbo “generar” contrasta con el de “dar” en los lectores del modelo de transmisión. Entre las estrategias que usa en los reportes verbales se observa una tendencia a ir más allá del texto en sus respuestas. Por ejemplo, cuando termina de leer sobre programas que se están implementando para resolver el problema de los tiburones, él agrega: **pues sí, habría que crear una especie un programa piloto de criaderos si se puede, bodegas vigilancia**.

Otro lector que se ubicó como transaccional es Delia. Ella es muy clara en cuanto a que los textos que lee le sirven para ciertos propósitos, como para el trabajo o para descansar. Diferencia su acercamiento al texto de acuerdo con el género leído. Considera que el significado es central pero tampoco cree que éste sea necesariamente único. Para Delia es normal que alguien más entienda algo diferente después de haber leído el mismo texto. En cuanto a la relación entre los libros y sus adaptaciones para el cine comenta que: *me puede interesar mil veces más un libro que una película porque yo puedo imaginarme todas las cosas... o sea yo quiero que sean así y así son*.

Lilia se categoriza como lector transaccional a pesar de que en la entrevista manifiesta en varias ocasiones creencias que son más bien compatibles con el modelo de transmisión; por ejemplo, recalca el papel de la lectura en *conocer cosas nuevas que de otra manera no conocerías*. Muestra esquemas rígidos en cuanto a la interpretación del texto: *casi todos los textos [académicos] están redactados de la misma manera o los primeros cuatro renglones te dicen todo o los últimos cuatro renglones te dicen todo*. Sin embargo, durante el reporte verbal la mayoría de las estrategias usadas son de tipo transaccional. También es interesante que sea la única lectora que no lee el texto en voz alta sino que solamente verbaliza su reacción al mismo.

David es bastante claro en cuanto a su epistemología del texto cuando comenta que *nunca se puede con el cien por ciento de un texto* y que no se hace más fácil obtener el significado verdadero con la práctica: *mientras más practicas a lo mejor puedes obtener más significados*. También asevera que varía su forma de leer de acuerdo con el tipo y propósito de lectura. Este informante es el que utilizó el mayor número de estrategias durante el reporte verbal (111 en total). Cabe señalar que no todas las estrategias que manejó fueron de tipo transaccional (55), de hecho también ocupa una cantidad importante de las de translación (37) y algunas de transmisión (19).

Una de las características de los lectores transaccionales es la separación entre la vida del texto, el autor que lo escribió y la interpretación que realiza cada lector. Kika postula un distanciamiento entre el texto y el autor cuando comenta que a veces *alguien quiere deshacer a un autor y sus textos y ponerle aplicaciones y echarle piedritas y coserlo y después regresárselo al autor como una perfecta cosa inútil*. A pesar de este aparente rechazo a la crítica desmesurada de los textos, aclara que ella evalúa los textos cuando los termina de leer: *lo leo y lo cierro y estoy pensando si es cierto o no*. Deja en claro su grado de acercamiento al texto a través de sus respuestas emocionales en los reportes verbales. Por ejemplo cuando lee sobre la práctica de “aleteo” (cuando se pesca al tiburón pero se retiene únicamente la aleta y se desecha lo demás de inmediato) comenta: **o sea que después ya no les importa la carne ¿o qué? Esta práctica, ah ¡qué chafa!**

Esta sección del texto sobre la práctica de “aleteo” despertó el interés de la mayoría de los lectores. Sin embargo la diferencia principal entre los transaccionales y los que se identificaban con otros modelos es la ex-

tensión de su respuesta. Los de transmisión o translación reaccionaron de diversas maneras, a veces solamente utilizaron un tono cuestionador o de sorpresa mientras leían la sección (Liliana, Alejandra y Sergio); otros lectores parafraseaban la sección pero no ofrecieron una respuesta evaluativa o emocional; algunos otros respondieron emocionalmente pero con pocas palabras (**¡qué desperdicio!** o **¡qué mala onda!**). El único lector categorizado como transaccional que no responde de manera verbal a esta sección es Toño. Los demás lo hacen con verbalizaciones extensas (entre 7 y 13 palabras), la mayoría emocionales. David responde de manera evaluativa pero sin emoción: **Me pregunto de dónde sacan los datos.**

A Kika se le asignó la categoría transaccional por la importancia que ella aporta a sus conocimientos previos y su efecto sobre el mensaje logrado del texto. Sin embargo, ella recuerda una ocasión al realizar la interpretación de un poema: *para mí hablaba de la muerte y odio y me dijo [la maestra] que ésas eran rosas de amor*. El abandono del modelo transaccional no es necesariamente consciente y ejemplifica la naturaleza fluida de los modelos. En el transcurso de la entrevista, la confusión de Kika se hace evidente cuando comenta que no es posible aseverar que una interpretación particular de un texto sea errónea. Momentos después, menciona que es posible que sus interpretaciones personales de un texto pueden estar mal cuando declara *a veces ya pierdo de que trata el texto y lo que yo leo entre líneas... no es*.

A manera de explicación parcial de esta conducta en Kika, podemos recordar la explicación de Schraw y Bruning (1996) acerca de la dificultad que representa para el lector estudiante el defender sus interpretaciones del texto cuando entran en conflicto con la interpretación del maestro, dando como resultado que muchos lectores inexpertos opten por modelos de transmisión o de translación dentro del ámbito escolar aunque ya estén utilizando el transaccional en la mayoría de sus experiencias lectoras.

Modelos mixtos

En las secciones anteriores hemos comentado algunas características que tienen en común los lectores que se adhieren a modelos puros. No obstante, entre los 15 informantes del estudio, cinco se pudieron clasificar como seguidores de un modelo mixto: uno de ellos mezcla elementos de una epistemología de transmisión con otros que son más bien de transla-

ción, dos se encuentran entre el modelo de translación y transaccional, los últimos dos mezclan el de transmisión con el transaccional.

Paloma se identifica como lectora del modelo mixto entre transmisión y translación. Muestra algunos aspectos de transmisión dando importancia al papel del autor en que el propósito de leer es *imaginarme dónde nos quiere ubicar el autor*. Uno de los primeros aspectos que revisa antes de leer es quién es el autor y le gusta leer biografías de sus preferidos. También identifica algunas estrategias que utilizan los autores para mantener la motivación del lector. Por otro lado, muestra algunas características del modelo de translación, *ver de lo que está hablando el texto*. Entre sus comentarios más compatibles con este último manifiesta una creencia que hay que seguir los órdenes que emanan del texto, por ejemplo, si le indica observar una gráfica, la consulta, de lo contrario, no lo hace.

Ángel y Alejandra compartieron características que los ubican en la epistemología mixta de translación y transaccional. En primer término, Ángel habla de la lectura en términos de translación cuando comenta que el lector puede llegar a una comprensión parcial del texto, lo que implica la existencia de un significado total único. Su adherencia ambigua a los modelos se evidencia cuando se refiere a la naturaleza de la lectura: *uno decodifica las cosas y las entiende*, lo cual aparentemente sería compatible con un modelo de translación. Sin embargo, en el reporte verbal ocupó 11 estrategias de tipo transaccional contra 41 de translación.

Por su parte, Alejandra resultó ser la informante más difícil de identificar. Manifiesta actitudes típicas de los modelos de translación y transaccional sin que alguno de ellos llegara a ser dominante. En un primer momento, al hablar sobre un libro que le gusta, narra su contenido y comenta que le gustó porque aprendió algo nuevo (indicativa de una epistemología tipo translación donde el texto y su contenido es lo primordial). Por otro lado, menciona diferencias en su comportamiento ante textos que son para la escuela que y los que lee por placer; una perspectiva más bien transaccional. Asimismo, cuando habla de lo que significa la lectura para ella, menciona la importancia de que un texto le distraiga y que le deje imaginar, lo cual es compatible con una epistemología transaccional por no sentirse limitada por el texto sino liberada.

Liliana y Luna también presentan una epistemología mixta. En su caso se trata de una mezcla entre el modelo de transmisión y el transaccional.

Cuando Liliana define la lectura, su explicación es totalmente de transmisión: *es cuando a través de un cierto código o letras el autor transmite un mensaje*, sin embargo cuando habla sobre la lectura dice que su imaginación desempeña un papel fundamental en su comprensión de textos y reconoce que su imagen de los textos no coincide con la de la mayoría de los lectores lo cual no representa un problema para ella.

Luna define la lectura en términos de transmisión; *es recibir ideas de otras personas*. Durante el reporte verbal demuestra este tipo de estrategia cuando comenta: **además las aletas, de las aletas las pieles de los tiburo-nes azul tigre mako martillo y gatas son apreciadas en, en la industria, pelitea (.1) en la industria peletera, ah peletera de piel ¿no?**, donde hace patente su preocupación por utilizar las palabras exactas del texto sin modificación. Al mismo tiempo, observa criterios más bien transaccionales cuando comenta la importancia de conocer el contexto y aspectos sociales para comprender la lectura.

Relación frecuencia de lectura: epistemología del texto

La categorización de los lectores en cuanto a la frecuencia de lectura es un problema común para la investigación en el campo. Las estimaciones de los lectores de cuánto leen en comparación con otras personas son necesariamente subjetivas. Quien vive rodeada de lectores asiduos, sin leer tanto como ellos, puede sentir que lee poco aunque su frecuencia esté muy por encima de los demás miembros de la población. De igual manera, las personas tienden a solamente considerar como lectura, la de libros.

Aun si se pudieran evitar los sesgos en cuanto a la información que revelan los lectores sobre sus hábitos, hay que considerar las creencias del mismo investigador sobre qué constituye leer mucho o poco. En otras áreas del conocimiento se suelen ocupar clasificaciones realizadas por otros investigadores, sin embargo, en relación con la frecuencia de lectura es pertinente acotar que pueden surgir variaciones en contextos particulares. Por lo tanto, la asignación que realiza el investigador revelará los valores acordados para la categorización. Por ejemplo, Bahloul (2002) clasifica a los lectores de acuerdo con su frecuencia de lectura bajo el siguiente criterio: no-lector, cero libros al año; poco lector, 1 a 9 al año; mediano lector, 10 a 24; gran lector, más de 25 libros anualmente. A pesar de seguir esta categorización, que se sobreentiende le fue impuesta por las exigencias

de su fuente de financiamiento, anota que “este modelo no se acompaña de ninguna justificación del posicionamiento de los umbrales” (Bahloul, 2002:20).

Se asignó a cada lector una categoría para describir la frecuencia con la que habitualmente lee: baja, mediana, alta y lector asiduo. No se consideraron no-lectores dado que es prácticamente imposible cursar estudios profesionales sin leer nada. Tampoco se recurre a una clasificación que se remita únicamente a los libros sino que la definición de la frecuencia de lectura incorpora el acercamiento a textos en otros formatos. Se consideraron como lectores de baja frecuencia los que solamente leían lo que se les obligaba en la escuela; los informantes clasificados en este grupo no mencionan lectura adicional más allá de revistas y ocasionalmente de novelas pero queda claro que esta lectura se llevó a cabo en el pasado. Se catalogaron como lectores de mediana frecuencia las personas que agregaban varias revistas o periódicos a su lista y, en ocasiones, algunas novelas; éstas se refieren a las leídas en términos de su trama, mas no al autor o título. Los lectores de alta frecuencia mencionaron la lectura de diversos géneros, incluyendo revistas, periódicos, novelas, poesía, ensayos y libros académicos. Finalmente, se clasificaron como lectores asiduos a aquellos informantes que mencionaron una variedad similar de prácticas lectoras que los de alta frecuencia pero que además nombraron autores y temas comunes en su lectura y señalaron que sus prácticas lectoras se relacionaban con otras esferas de su vida social (grupos de lectura, comentarios sobre textos leídos con amigos, entre otros). Un factor central en la asignación de lectores a este grupo fue que hablaban de la lectura en tiempo presente, por lo que estaban inmersos en su práctica de manera cotidiana.

En el cuadro 4 se aprecia una relación entre la frecuencia de lectura realizada y la epistemología del texto. Los lectores con una de tipo de translación son lectores de mediana frecuencia, los de transmisión leían con mediana o alta frecuencia y los transaccionales eran primordialmente asiduos. Estos resultados son alentadores porque representan la emergencia de un patrón de correspondencia entre la epistemología del texto y otros factores independientes de la definición de cada categoría en sí. Se considera que esto constituye un primer paso hacia la confirmación de la existencia de dichas epistemologías.

CUADRO 4

Epistemología del texto en relación a la frecuencia de lectura

Informante	Modelo epistémico	Frecuencia de lectura
Alejandra	Translación/transaccional	Baja
Luna	Transmisión/transaccional	Mediana
Erika	Translación	Mediana
Sara	Translación	Mediana
Sergio	Transmisión	Mediana
Paloma	Transmisión/translación	Alta
Ángel	Translación/transaccional	Alta
Liliana	Transmisión/transaccional	Alta
Luis Enrique	Transmisión	Alta
Lilia	Transmisión	Alta
Toño	Transaccional	Alta
David	Transaccional	Asiduo
Delia	Transaccional	Asiduo
Kika	Transaccional	Asiduo
Ricardo	Transaccional	Asiduo

Características compartidas

Una vez establecido que la epistemología de lectura podría relacionarse con factores aparentemente independientes como la frecuencia de lectura, se tomó el paso adicional de volver a analizar los datos de las entrevistas para ver si habría alguna otra característica compartida entre los diferentes grupos. Se releieron las transcripciones poniendo especial atención en lo que los participantes habían leído, lo que opinaban sobre ello y su definición de la lectura.

Este nuevo análisis resultó en la incorporación de tres nuevas categorías que no se habían identificado inicialmente: variación en el uso de estrategias de acuerdo con el tipo de texto, el grado de involucramiento personal con el mismo y la capacidad de ofrecer una reacción crítica al texto. Se volvieron a codificar las entrevistas con este nuevo esquema, asignando códigos de acuerdo con los siguientes criterios:

- Variación en estrategias:
 - Comentarios sobre prácticas lectoras distintas de acuerdo con el tipo de texto leído, por ejemplo, distintas prácticas para textos académicos que para textos literarios.
 - Respuestas que empiezan con la palabra *depende* seguida por distinciones claras en el tratamiento del texto de acuerdo con género o propósito de lectura.
- Personalización:
 - Uso de frases como *para mí* o *yo veo* seguido por una interpretación del texto. Estos lectores manifestaban claramente la creencia de que su interpretación sería diferente a la de otros lectores.
 - Apoderación del contenido del texto o mención de aplicación clara de lo aprendido del texto en la vida cotidiana.
- Crítica:
 - Comentarios que denotan la evaluación de la lectura en términos de criterios propios.
 - Evaluaciones de la crítica de textos realizada por otros lectores conocidos.

Los resultados de este nuevo análisis en el que se establece la relación entre la epistemología del texto y estas características se presentan en el cuadro 5.

Este tratamiento de los datos revela que los informantes que se adhieren a ciertas epistemologías del texto también comparten otras características no incluidas en la descripción inicial ofrecida en Schraw y Bruning (1996). Entre los lectores que se adscriben al modelo transaccional se aprecia una preponderancia de actitudes críticas hacia el texto y una capacidad de respuesta flexible a diferentes géneros textuales. Es importante notar que entre quienes cuentan con modelos mixtos hay una tendencia hacia la personalización de los elementos textuales. Esto podría indicar que en vez de representar un grupo que mezcla los modelos descritos por Schraw y Bruning (1996), ellos siguen una epistemología previamente no identificada. Las categorizaciones de este tipo se consideran útiles cuando son exhaustivas en la descripción de poblaciones nuevas (Pressley y Afflerbach, 1995). Si hay tipos de lector que escapan a las categorías existentes y que comparten ciertas características, esto puede formar la base para la sustentación de una nueva categoría no incluida en el modelo original. En este

estudio cabe destacar a Luna, Liliana y Paloma quienes comparten el rasgo de personalización del texto, como se observa en el cuadro 5.

CUADRO 5

Características compartidas entre lectores con la misma epistemología del texto

Informante	Modelo	Características de acercamiento al texto	Frecuencia de lectura
Erika	Translación	—	Mediana
Sara	Translación	—	Mediana
Sergio	Transmisión	—	Mediana
Luis Enrique	Transmisión	Crítico	Alta
Lilia	Transmisión	—	Alta
Toño	Transaccional	Crítico	Alta
Kika	Transaccional	Crítico	Asiduo
Ricardo	Transaccional	Crítico	Asiduo
David	Transaccional	Variación en estrategias	Asiduo
Delia	Transaccional	Variación en estrategias	Asiduo
Alejandra	Translación/ transaccional	—	Baja
Ángel	Translación/ transaccional	Variación en estrategias	Alta
Paloma	Transmisión/translación	Crítico/ Personaliza	Alta
Luna	Transmisión/ transaccional	Personaliza	Mediana
Liliana	Transmisión/ transaccional	Personaliza	Alta

Sin embargo cuando se consideran las otras características descritas, como frecuencia de lectura e incluso el tipo de modelo mixto, se observa que no están en las mismas categorías, mientras Luna y Liliana mezclan transmisión y transaccional, Paloma es mixta entre translación y transmisión.

Por sí solo el dato podría considerarse una casualidad, sin embargo en cuanto a la frecuencia de lectura, Luna se ubica en la categoría mediana, pero Liliana y Paloma son de alta frecuencia. Considerando que las tres tienen configuraciones distintas en cuanto a las características observadas, el solo hecho de compartir la personalización no sería suficiente para establecer la existencia de una epistemología del texto nueva. Más bien consideramos que lo que se observa aquí son lectores a punto de iniciar la transición hacia un modelo distinto al de transmisión. Un rasgo muy particular del de transmisión es la creencia que el significado del texto se puede comprender en el nivel literal, sin interpretación personal. Una vez que las informantes empiezan a personalizar el texto, ya no son sostenibles las otras creencias del modelo de transmisión.

Conclusiones

Como hemos visto, la forma de abordar los textos por parte de los informantes ha aportado nuevas características a considerar para el estudio de los modelos epistémicos de la lectura. La agrupación de los participantes en este trabajo en las categorías epistemológicas de translación, transmisión y transaccional permitió observar factores comunes en ellos, los cuales no se contemplaron en descripciones anteriores. Estos factores pueden ayudar a identificar esquemas más complejos que proveen una descripción más completa de la identidad lectora.

El orden de complejidad de las epistemologías propuesto por Schraw y Bruning (1996): transmisión-translación-transaccional, no se respalda por los datos encontrados en este estudio. Así lo demuestra el hecho de que los factores de frecuencia de lectura y las características de acercamiento al texto cambian de acuerdo con el grado de complejidad de los modelos. Se observa que el aumento gradual de la frecuencia de lectura coincide con el nuevo orden propuesto de estos esquemas:

translación  transmisión  transaccional

A la luz de los resultados, aparece otra jerarquización en las características de acercamiento al texto por parte de los lectores. Tal parece que esta creciente complejidad en la concepción del texto inicia con una actitud más crítica o evaluativa en relación con el texto. Ninguno de los lectores con modelos de translación demostró esta característica. Otro momento de

crecimiento puede ser marcado por la variación en las estrategias utilizadas durante la lectura cuando dicho cambio está motivado por diferencias en la temática o el género textual como se puede observar en los lectores con modelo transaccional. Esto puede deberse a la mayor práctica en las habilidades de los lectores experimentados (asiduos) en comparación con los otros grupos.

El hecho de que cinco informantes presentaron características de modelos mixtos y en su mayoría utilizaran la personalización del texto como estrategia de acercamiento al mismo, nos haría pensar por un momento en la posibilidad del surgimiento de una nueva epistemología. Sin embargo, los sujetos no comparten el factor de frecuencia de lectura, lo que da la pauta para considerar que la personalización deriva de un periodo de transición o etapa intermedia en la adquisición de un nuevo esquema. Es decir, es un paso en la complejidad creciente de la identidad lectora.

En este sentido surgen inquietudes acerca de los factores que activan esta transición. No queda claro si existe una relación causal entre la frecuencia de lectura y el modelo epistémico, menos aun si existe una direccionalidad en esta posible relación. Por ejemplo, si es suficiente que el lector adopte un modelo transaccional para lograr una mayor frecuencia de lectura, por el mayor disfrute obtenido del acto lector, lo que apoyaría a los objetivos escolares, o, por el contrario, si la asiduidad es indispensable para adquirir el modelo transaccional que favorece la comprensión del texto. En cuanto a las implicaciones didácticas, se considera que obligar a lectores a asumir una epistemología transaccional no necesariamente los convertirá en lectores asiduos. Sin embargo, los resultados indican que alentar estrategias de personalización podría disparar en el estudiante la transición desde utilizar el modelo de transmisión o translación hacia un acercamiento de tipo transaccional.

Por otra parte, sería interesante explorar los efectos de la producción escrita en la construcción de la epistemología del texto. Específicamente, si interviene como activador de la transición la conciencia del autor en formación, adherido a los modelos de translación y transmisión, que su mensaje puede interpretarse de diversas maneras. En consecuencia, el autor cuestionaría los esquemas más rígidos de significado textual para reemplazarlos con un modelo más flexible, el transaccional. La clasifi-

cación de las epistemologías no es tarea fácil debido a que los factores psicosociales que involucra lo convierten en un proceso subjetivo. La categorización presentada en este estudio no es absoluta ni pretende ser generalizable. Sin embargo, consideramos que abre líneas de investigación para corroborar que las características corresponden, en efecto, a las categorías descritas.

ANEXO 1

Guión de la entrevista

- ¿Te gusta leer?
 - ¿En el transcurso de un día típico que tipo de textos lees, porque, y cuanto?
 - ¿Qué significa “leer” para ti?
 - Supongo que durante tus estudios has tomado varios cursos sobre comprensión de lectura, de todo lo que te han dicho ¿Cuál ha sido la enseñanza más importante o útil que has recibido sobre el proceso de lectura?
 - ¿Qué es la primera cosa que haces cuando tienes que leer algo? ¿Si tuvieras que leer esto qué harías? ((Se entrega un libro en inglés al informante))
 - ¿Mientras estás leyendo procedes por el texto en manera lineal o muevas dentro del texto?
 - ¿Qué haces cuando encuentras una palabra que desconoces en español?, ¿en inglés?
 - ¿Usas un diccionario?, ¿en español?, ¿en inglés? (¿qué tipo de diccionario?, ¿para qué sirve un diccionario?)
 - ¿Tomas apuntes mientras lees? (¿de qué tipo?, ¿qué tipo de lectura?, ¿los usas después?)
 - ¿Cuándo lees en inglés traduces al español? (¿todo o parte?, ¿cuáles partes?)
 - Si el texto tiene gráficas o dibujos/ visuales, ¿los tomas en cuenta? (¿de qué manera?)
 - ¿Qué haces cuando terminas de leer un texto?
 - ¿Qué consideras que sería tu característica más positiva como lector?
 - ¿Cuáles aspectos de tu comprensión de lectura crees que necesitas mejorar?
-

ANEXO 2

*Texto en español***El comercio internacional, ¿una amenaza para los tiburones?**

Jorge Álvarez Romero, Eréndira García Núñez, Sandra Soriano

Los tiburones han habitado los mares del mundo desde hace 350 millones de años, antes de la aparición de reptiles, aves o mamíferos sobre la Tierra, y se han mantenido hasta nuestros días prácticamente sin cambios, perfectamente adaptados a su medio natural. En la actualidad existen cerca de 450 especies en el mundo, de las cuales cerca de 90 existen en México y forman parte de la gran riqueza biológica que nos identifica como uno de los 12 países megadiversos del mundo.

Desafortunadamente, hoy se encuentran amenazados, ya que gran parte de las especies y poblaciones de tiburones en el mundo han sido sobreexplotadas y algunas han disminuido de una manera tan drástica que podría llevarles varias décadas recuperarse. Cuando se piensa en la lenta tasa de crecimiento y el bajo potencial reproductivo de los tiburones, su intensa explotación resulta preocupante. Muchos tiburones son capturados sin haber tenido la ocasión de reproducirse y con frecuencia dentro de las áreas en las que se reproducen.

Esta explotación desmedida se debe principalmente a que los tiburones representan un recurso pesquero muy importante de subsistencia y de alto consumo local para numerosos países. México es un buen ejemplo de ello ya que aproximadamente el 90 por ciento de las capturas son destinadas al consumo interno. No obstante, numerosas especies han sido también ampliamente comercializadas internacionalmente y es en este sentido que el comercio entre las naciones se incorpora como un factor adicional de riesgo para las vulnerables poblaciones de estos animales.

Un buen ejemplo de productos de tiburones que entran al comercio internacional son sus aletas que tienen una gran demanda en la cocina tradicional asiática. Aunque su calidad y precio varían según su tamaño y la especie de tiburón, un kilogramo puede alcanzar los cien dólares. Tan sólo en México, las exportaciones de aletas ascienden a más de 150 toneladas, reportando ganancias cercanas a los 2.5 millones de dólares en un solo año; aun así, estas cifras representan un porcentaje mínimo del mercado mundial. Entre las especies más apreciadas por la demanda de sus aletas están los tiburones ballena o el aleta de cartón, debido a su gran tamaño. Los mayores exportadores de este producto son Japón, China (se incluye Hong Kong), Estados Unidos y México.

Normalmente, las aletas son un producto secundario pues los tiburones son pescados principalmente por su carne. No obstante, la gran demanda ha contribuido a que exista

pesca dirigida exclusivamente a las aletas. Esta actividad, conocida como “aleteo”, consiste en cortar las aletas a los tiburones y desechar el resto del cuerpo, por lo que fácilmente puede afectar a las poblaciones al capturarse un número apreciable de ejemplares. Esta práctica está prohibida en la mayoría de los países pero sigue ocurriendo de manera ilegal en aguas internacionales y patrimoniales de varios países. Afortunadamente, en México el aprovechamiento de los tiburones es realizado tradicionalmente de manera integral.

Además de las aletas, las pieles de los tiburones azul, tigre, mako, martillo y gatas, son apreciadas en la industria peletera internacional para la manufactura de calzado, carteras y cinturones. De hecho, una parte importante de las exportaciones de México consiste en la venta de botas de estilo vaquero, confeccionadas con piel de tiburón en algunas ciudades fronterizas mexicanas. La demanda por estos productos está concentrada en Estados Unidos y algunos países de la Unión Europea, especialmente España, Holanda, Alemania y Francia.

Las importaciones, aunque menores, también figuran en los registros comerciales, teniendo proveedores como Estados Unidos y algunos países de Centroamérica. Las pieles, al igual que las aletas y otros productos como el cartílago y el aceite extraído de sus hígados (históricamente muy importante como fuente de vitamina E), son también productos derivados de las pesquerías de tiburón y se comercializan en todo el mundo.

El comercio de tiburones vivos para acuarios, aunque mucho menos común, también se realiza en México. Las principales especies de tiburones y rayas que se capturan en México con fines ornamentales son generalmente de movimientos lentos que viven en el fondo (como algunos tiburones gata y varias especies de rayas) o que se adaptan fácilmente a las condiciones del acuario. Es el caso de los tiburones leopardo.

Sin embargo, son muy apreciadas las especies grandes y más llamativas, como el tiburón martillo común y los tiburones toro, el tiburón tigre, el tiburón tigre de arena, el tiburón limón e incluso el tiburón ballena que, por su tamaño, modo de vida y temperamento, difícilmente se adaptan a un acuario. La captura de tiburones con estos fines está dirigida en muchos casos al mercado internacional.

Algunos tiburones son disecados y comercializados como trofeos de pesca deportiva, entre ellos el tiburón azul, el mako e incluso el blanco, especies veloces y resistentes apreciadas por el sector recreativo. Finalmente, dientes y mandíbulas son comprados comúnmente como recuerdos turísticos. En el caso de especies como el tiburón blanco, pueden ser considerados como piezas de colección y alcanzar altos precios. Una mandíbula de un tiburón blanco de Gansbaai, Sudáfrica, recuperada recientemente después de haber sido robada, fue valorada en 50 mil dólares. Las mandíbulas pequeñas se pueden vender hasta por 15 mil dólares, y los dientes individuales de los tiburones pequeños por 600.

Cada día hay más consenso acerca de la necesidad de reforzar la normatividad nacional y vincularla con los programas de conservación y los instrumentos de regulación comercial en el mundo. Esto implica reconocer que el comercio internacional es un factor de riesgo adicional para los tiburones y, por lo tanto, que es necesario incorporar su regulación en el diseño de estrategias de manejo y en los programas de conservación en México.

Al mismo tiempo, es fundamental identificar las especies de tiburones más vulnerables y aquellas que pueden ser afectadas por el comercio internacional para tomar las medidas de control necesarias y asegurar así su conservación en el largo plazo. Fuente original: www.jornada.unam.mx

Referencias

- Adams, Marilyn Jager (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Athey, Irene (1985). "Reading research in the affective domain", en H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark: International Reading Association.
- Bahloul, Joëlle (2002) [1998]. *Lecturas precarias; estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- D'Andrade, Roy Goodwin (1987). "A folk model of the mind", en D. Holland y N. Quinn (eds.), *Cultural models in language and thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. Anders y Simon, Herbert A. (1987) "Verbal reports on thinking", en C. Faerch y G. Kasper, *Introspection in second language research*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 24-53.
- Galda, Lee y Cullinan, Bernice E. (1991). "Literature for literacy: What research says about the benefits of using trade books in the classroom", en J. Flood, J.M. Jensen, D. Lapp, y J.R. Squire (eds.), *Handbook of research on teaching the english language arts*, Nueva York: Macmillan, pp. 529-535.
- Holland, Dorothy y Quinn, Naomi (1987) (eds.) *Cultural models in language and thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathewson, Grover C. (1994). "Model of attitude influence upon reading and learning to read", en R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark: International Reading Association.
- Moore Hanna, Pauline (2009) *La relación entre los niveles de dominio de lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Nunan, David (1992). *Research methods in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peredo Merlo, María Alicia (2003). "La identidad lectora y los pensamientos que se activan durante la lectura de los textos de autoayuda", 6° Congreso Internacional de Promoción

- de la lectura y el libro* (Buenos Aires, Argentina) (en línea). Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/comenius/pdf/identidad_lectora.pdf (consultado 30 de julio de 2010).
- Pollatsek Alexander y Rayner Keith (1990). "Eye movements and lexical access in reading", en Balota *et al.* *Comprehension processes in reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 143-163.
- Pressley, Michael y Afflerbach, Peter (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, Herbert J. y Rubin, Irene S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schank, Roger C. y Abelson, Robert P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schraw, Gregory y Bruning, Roger (1996). "Reader's implicit models of reading", *Reading Research Quarterly*, vol. 3, núm. 3, julio-septiembre, pp. 290-305.
- Shell, Duane F; Murphy, Carolyn C. y Bruning, Roger H. (1989). "Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement", *Journal of Educational Psychology*, núm 81, pp. 91-100.
- Stanovich, Keith E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*, Nueva York: The Guilford Press.
- Teale, W. H. y Sulzby, E. (eds.) (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood, NH: Ablex Publishing.
- Tyler, Stephen A. (ed.) (1969). *Cognitive anthropology*, Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Weaver, Warren y Shannon, Claude Elwood (1963). *The mathematical theory of communication*, Urbana: University of Illinois Press.
- Wineburg, Samuel S. (1991). "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, vol. 28, núm. 3, septiembre, pp. 495-520. Disponible en: <http://www.history.ucsb.edu/faculty/marcuse/classes/2c/500/91WineburgReadingHistTexts.pdf> (consultado 30 de julio de 2010).

Artículo recibido: 21 de enero de 2011

Dictaminado: 13 de abril de 2011

Segunda versión: 30 de mayo de 2011

Aceptado: 31 de mayo de 2011